

Вознюк О. Педагогічна дія як психологічний феномен // Освіта для сучасності – Edukacja dla wspolczesnosci : Зб. наук. пр. : у 2 т. / Мін-во освіти і науки України, НАПН України, НПУ імені М. П. Драгоманова, Комітет педагогічних наук Польської академії наук, Наукове товариство "Польща-Україна", Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Асоц. ректорів мед. ун-тів Європи; редкол. В. Г. Кремень (голова), В. П. Андрущенко, Н. Г. Ничкало, Ф. Шльосек (заст. голови), Л. Лук'янова, Л. Макаренко, О. Падалка [та ін.] (члени редколегії). – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – С. 542-550.

УДК 371.2 (09)



**Олександр Вознюк
м. Житомир (Україна)**

ПЕДАГОГІЧНА ДІЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Присвячується світлій пам'яті академіка І.А.Зязюна

На основі міждисциплінарного дослідження здійснюється спроба системного аналізу методологічних засад психологічних чинників ефективної педагогічної дії. Репрезентується системна структура педагогічної дії (впливу) та наводяться ефективні методичні напрями педагогічної дії.

Ключові слова: синергетична педагогічна парадигма, психологічні чинники ефективної педагогічної дії, ефективне освітнє середовище.

Aleksander Wozniuk, m. Żytomierz (Ukraina)

DZIAŁANIE EDUKACYJNE JAKO FENOMEN PSYCHOLOGICZNY

Na podstawie badań interdyscyplinarnych zrobiono próbę analizy systematyczne metodologicznych zasad czynników psychologicznych efektywnego działania pedagogicznego. Reprezentowana jest struktura systemu działania pedagogicznego (wpływu), oraz podane są skuteczne kierunki metodyczne działania pedagogicznego.

Słowa kluczowe: synergetyczny paradygmat pedagogiczny, czynniki psychologiczne efektywnych działań pedagogicznych, efektywne środowisko edukacyjne.

Александр Вознюк

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДЕЙСТВИЕ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

На основе синергетической педагогической парадигмы и концепции функциональной асимметрии полушарий головного мозга человека осуществляется попытка системного анализа методологических принципов психологических факторов эффективного педагогического действия. Представляется системная структура педагогического действия (влиянию) и наводятся эффективные методические направления педагогического действия.

Ключевые слова: синергетическая педагогическая парадигма, психологические факторы эффективного педагогического действия, концепция функциональной асимметрии полушарий, суггестопедия.

Alexander Voznyuk

PEDAGOGICAL ACTION AS A PSYCHOLOGICAL PHENOMENON

On the basis of synergetic pedagogical paradigm and the conception of functional asymmetry of hemispheres of man's cerebrum an attempt of systems analysis of methodological principles of psychological factors of effective pedagogical action is made. The system structure of pedagogical action (influence) and the effective methodical directions of pedagogical action are represented.

Keywords: synergetic pedagogical paradigm, psychological factors of effective pedagogical action, the conception of functional asymmetry of the hemispheres, suggestopedia.

Ціле (системна практика, в тому числі й педагогічна дія) виступає в якості енергійного резонатора всіх творчих процесів (еманацій), своєрідним обертоном усіх енергійних процесів-частинок, що вже за визначенням виключає можливість виникнення атмосфери непримиренності, антагонізму протилежностей в межах єдиного Цілого.

I.A. Зязюн

Наша цивілізація входить у якісно новий інформаційний стан, що супроводжується докорінними цивілізаційно-парадигмальними змінами в науці як формі суспільної свідомості та, відповідно, у системі сучасної освіти. У зв'язку з цим доречно говорити про появу нових гуманітарно та професійно орієнтованих парадигм освіти, нових освітніх напрямів,

новітніх прогресивних аспектів дискурсу педагогічної думки, які актуалізувалися у контексті цивілізаційних трансформацій, та спричинили декларацію десятків нових освітніх парадигм.

Різні аспекти формування сучасної освітньої парадигми та парадимальний підхід в освіті (який отримав значного розвитку у кінці 90-х років ХХ ст.) розглянуті у працях **українських науковців** (В.П. Андрущенко, І.Д. Бега, В.П. Бега, В.Ю. Бикова, В.І. Бондара, Г.П. Васяновича, С.У. Гончаренка, І.А. Зязюна, В.В. Кизими, С.Ф. Клепка, К.В. Корсака, В.Г. Кременя, В.С. Крисаченка, В.Г. Кузя, В.С. Курила, В.І. Лозової, В.І. Лугового, В.С. Лутая, В.І. Мадзігона, Н.Г. Ничкало, В.О. Огнев'юка, В.В. Олійника, В.А. Рижка, М.І. Романенка, В.В.Рибалка, П.Ю. Сауха, А.А. Сбруєвої, В.А. Семиченка, С.О. Сисоєвої, О.В.Сухомлинської, Ю.І. Терещенка, Л.О. Хомич, Д.В. Чернилевського, А.В.Фурмана та ін.), у дослідженнях **науковців ближнього** (І.Ю. Алексашіної, Ш.О. Амонашвілі, Б.О. Астаф'єва, В.І. Богословського, М.В. Богуславського, О.В. Бондаревської, В.Г. Бондарєва, Н.В. Бордовської, В.Л. Борзенкова, С.К. Булдакова, А.П. Валицької, Ю.В. Васькова, Г.І. Геращенко, Б.С. Гершунського, В.Н. Гончарової, Ю.В. Громика, В.Т. Гуляєва, Д.Б. Дмітрієва, Є.І. Добрянської, О.В. Долженка, В.Р. Єльченка, І.А. Колесникової, Н.С. Корабльової, Г.Б. Корнєтова, О.О. Кравцова, В.В. Краєвського, Ю.Е. Краснова, Т.В. Кружилиної, В.В. Кумаріна, Н.С. Ладижець, І.Я. Лернера, А.О. Лігоцького, Н.В. Маслової, Ф.Т. Михайлова, О.М. Новікова, Н.Н. Пахомова, Ю.А. Пентіна, Н.П. Піщуліна, А.А. Пінського, О.Г. Прикоти, І.О. Радіонової, В.М. Розіна, Н.С. Розова, Г.К. Селівка, О.В. Титової, В.В. Тринкіна, Х.Г. Тхагапсоева, І.А. Тюплиної, Ю.Б. Тупталова, В.Д. Шадрікова, Г.П. Щедровицького, Є.Я. Ямбурга й ін.) та **дальнього** (Т. Куна, Дж. Агассі, С. Грофа, І. Лакатоса, К. Поппера, С. Тулміна, П. Фейерабенда, М. Финокьяро, Дж. Холтона та ін.) зарубіжжя.

Аналіз сучасних освітніх парадигм дозволяє говорити й про таку педагогічну парадигму, як **парадигму педагогічної дії**, розроблену І. А. Зязюном, який останні роки свого життя присвятив розробці **концепції інтеграції педагогіки і психології**.

У зв'язку із зазначеним вище надзвичайно актуальним є аналіз психологічних чинників ефективної педагогічної дії, яка постає найбільш фундаментальною категорією педагогічної реальності. Це і є **метою** нашої статті.

Аналіз наукових джерел дозволяє дійти висновку, що сутність педагогічної дії полягає в актуалізації найбільш ефективного освітньо-педагогічного середовища, покликаного створювати відповідний педагогічний вплив на всіх учасників навчально-виховного процесу.

Зазначимо, що педагогічна дія (взаємодія) постає фундаментальною характеристикою навчально-виховного процесу в силу фундаментального же характеру взаємодії як наріжної властивості Всесвіту, яка як

всезагальне визначає сутнісні характеристики одиничного – педагогічної взаємодії.

Розглянемо *психологічні особливості педагогічної дії*.

1. Наявність сензитивних фаз розвитку людини, що виявляють відкритість системи, що розвивається, тим або іншим специфічним впливам середовища. При цьому сенситивність розвитку впливає із його гетерохронності, тобто його діалектичної нерівномірності, коли розвиток певної функції чи органу людського організму виявляє діалектичні фази "теза – антитеза – синтез". Гранично просто цей процес ілюструється висловом Г.В. Плеханова, який писав, що "будь-яке явище, розвиваючись до кінця, перетворюється на свою протилежність; але оскільки нове, протилежне першому, явище також у свою чергу перетворюється на свою протилежність, то третя фаза розвитку має формальну схожість з першою" [5, с. 693].

Зазначений діалектичний процес, який виявляє певну формальну тотожність першої і третьої (останньої) фаз розвитку будь-якого явища, знаходить вираження у психологічних дослідженнях, які виявляють так зване про- і ретроградне гальмування, коли ряди елементів, які утримуються в пам'яті людини, утворюють особливі структури, в яких початкові і кінцеві елементи мають перевагу.

Слід відзначити, що *становлення особистості* також розглядається дослідниками як процес зміни трьох фаз – *адаптації, індивідуалізації, інтеграції* [7, с. 98]. Тут адаптація постає як інтегративний процес, індивідуалізація – як процес розщеплення соціальної цілісності, а інтеграція – як повторення початкової фази, але на більш високому рівні розвитку. До подібного смислового ряду відноситься й спостереження науковців, які показали, що приросту функціональних можливостей передують періоди стрибкоподібного приросту соматичних ознак, що відпадає принципу гетерохронності біологічного, психологічного та соціального розвитку особистості [1, с. 427].

Відтак, під час реалізації педагогічної дії педагог має враховувати феномен сенситивності, а сама педагогічна дія при цьому має здійснюватися відповідно до зазначеної закономірності, коли ця дія набуває циклічного характеру. Це реалізується не тільки у контексті необхідності чергувати різні (протилежно спрямовані) *модальності педагогічної дії*, але й у площині новітній ритмопедичних педагогічних методик. Як приклад можна навести *ритмопедію* – методику, що базується на ритмостимуляції – комплексному впливу на аудіальний та візуальний сенсорні канали людини низькочастотними ритмічними сигналами, які сумуються в підкіркових утвореннях мозку і нав'язують організму ритми, що відповідають певним фазовим станам психіки. Тут використовується ефект навіювання зовнішнього ритму, що укорінюється у сфері електричної активності мозку.

Тут можна навести також і *метод послідовного чергування циклів навчання* [3, с. 63-73], який розроблено в Тбіліському державному

університеті й Санкт-Петербурзькій лісотехнічній академії у 70-х роках ХХ століття. Навчальний процес тут передбачає чергування циклів видів навчальної діяльності навчання.

2. Фазові стани психіки, які виявляють здатність організму реагувати на надмалі сигнали внутрішнього та зовнішнього середовища. Як указував І.П. Павлов, фазові стани фіксують перехід від стану пильнування до сну, відображаючи зміну співвідношення основних нервових процесів збудження і гальмування. Можна говорити про такі фази, як *нормальна* (сила реакції організму відповідає силі подразника), *урівноважена* (сильні і слабкі подразники викликають однакову реакцію), *парадоксальна* (слабкий подразник викликає сильну реакцію, а сильний – слабку, що синергетика розуміє як критично-біфуркаційний стан предметів та явищ світу, які розвиваються), *ультрапарадоксальна* (коли реакції викликають негативні, гальмівні умовні подразники, на які в нормі організм не реагує, коли виявляється відкриття організму до “поза межного” поля інформаційних подразників).

Феномен фазових станів психіки вимагає від педагога вміння використовувати механізми педагогічного навіювання, а також розуміння того, що організм вихованця реалізує стани (критичні), в яких він позитивно реагує на негативні впливи і негативно на позитивні.

Зазначений висновок реалізується у контексті чергування правопівкульових та лівопівкульових фаз в розвитку людини та особливостях її реагування на подразники середовища, коли циклічним чином виявляється відкритість психіки учнів та студентів до право- та лівопівкульових сигналів середовища. При цьому психологічні установки, вироблені у дитинстві на рівні активності лівопівкульової психіки мають тенденцію разом із розвитком лівопівкульової психіки перетворюватися на свою протилежність.

Зазначене вище дозволяє дійти висновку про необхідність докорінної зміни виховної парадигми, оскільки чуттєво-сугестивний (правопівкульовий) досвід, який людина набуває у дитинстві, і який вона сприймає принципово некритично, в подальшому житті трансформується у сферу лівопівкульових процесів разом із розвитком лівопівкульового, критичного світосприйняття, де будь-яка позитивна психологічна установка (її А.С. Прангішвілі трактує як “модус цілісного суб’єкта (особистості) в кожний конкретний момент його діяльності – модус, який являє собою вищий рівень організації “людських сутнісних сил”... як урівноваження відносин між індивідом і середовищем” [6, с. 78]), що сформувалася у дитинстві, перетворюється на негативну (це пояснюється тим, що ліва півкуля, на відміну від правої, сприймає світ принципово критично-вольовим способом, коли будь-який раціонально-логічний аналіз потребує використання рефлексії, контрастного мислення). Як пише Е. Берн, коли дитині постійно навіюють щось, коли їй постійно наголошують на певних аспектах дій або поведінки (“не роби цього”), вона, врешті-решт, буде намагатися зробити саме це [2, с. 192-206].

Таким чином, негативні (заборонні) психологічні установки, вироблені у дитинстві, мають тенденцію трансформуватися в дорослої людини у свою протилежність, антиустановку разом із розвитком лівопівкульового мислення. Цей процес прямо залежить від міри функціональної "диспропорції" півкуль мозку, що зумовлює протиріччя між свідомим та неусвідомленим (тобто ліво- та правопівкульовим аспектами психіки). Тому виховна мета освіти полягає у поєднанні свідомого та неусвідомленого, у створенні цілісних, "парадоксальних" установок, здатних інтегрувати психологічні позитивні та негативні установки (а також позитивні та негативні нахили людини, взаємодія між якими може вважатися джерелом продуктивного розвитку особистості) у дещо цілісне, в межах чого позитивні та негативні моменти існування людини сприймаються як рівноцінні елементи досвіду (Е. Фромм). "У випадку, якщо в дитини не формується амбівалентне ставлення до об'єкта, і всі об'єкти здаються йому або тільки гарними, або тільки поганими без ніякого плавного переходу і якщо таке сприйняття навколишнього світу закріплюється, то все це слугує передумовою для подальшого розвитку у напрямку шизоїдного типу" [5, с. 110], що характеризується атомарно-дискретним, агресивним сприйняттям світу. Суттєво, що саме амбівалентність як "баланс протилежностей" (П. Вайнцвайг) є живильним підґрунтям для розвитку творчої особистості (творчі особистості є парадоксальними істотами, що характеризуються амбівалентними, взаємовиключними психологічними і поведінковими особливостями).

Зазначене вище знаходить реалізацію в *амбівалентному підході* в педагогіці, який виник внаслідок зустрічі полярних феноменів педагогічної практики (колективу й індивідуальності, хаосу і порядку, свободи і відповідальності, диференціації й інтеграції тощо) і філософсько-психологічного поняття "амбівалентність" як здатності людини осмислювати будь-яке явище через дуальну опозицію – з двох протилежних сторін, які суперечать одна одній та взаємно виключають одна одну, що дозволяє досягти цілісного статусу мислення через взаємну зміну, доповнення протилежностей, їх взаємопроникнення, постійного "перетравлювання" смислу через кожний з протилежних полюсів (С.У. Гончаренко).

Феномени сензитивності та фазових станів психіки реалізується також і у "методі вибуху", яким користувався А.С. Макаренко. Цей метод поставав методом "біфуркаційного впливу", що здійснюється у фазовому стані сензитивної відкритості вихованців оточенню. А.С. Макаренко емпіричним шляхом дійшов до усвідомлення практичності та ефективності зазначеного методу, суть якого полягає в моделюванні педагогом такої несподівано значущої ситуації, в якій "об'єкт виховання" ще не був і в якій він не може використати звичну модель поведінки, що базується на сформованих усвідомлених і неусвідомлених стереотипах реагування. При цьому "об'єкт виховного впливу" завдяки "вибуху" змушений вийти із усталених меж звичних соціальних ролей (та психологічних настанов) і

починає діяти в новій ролі, різкий фазовий перехід до якої і відкриває можливість сугестивного впливу з метою формування у вихованця відповідної психологічної настанови.

Феномени, які ми розглядаємо, знаходять реалізацію також і в ***сугестопедичній концепції навчання і виховання***, яка почала активно розроблятися у 70-роках ХХ століття, та реалізується на основі механізму навіювання (у станах, коли людська психіка як відкрита система виявляється сензитивною до дії певних, у тому числі й надмалих сугестивних впливів), що приводить до активізації надзапам'ятовування та передбачає комплексне використання всіх вербальних і невербальних, зовнішніх і внутрішніх засобів сугестії. Сугестопедична теорія реалізує фазові стани психіки.

Вона була створена болгарським науковцем Г.К.Лозановим, яка постала синтезом досягнень різних наук, що дозволило отримати якісні результати на основі реалізації сугестопедичного підходу. Г.М.Лозанов стверджує, що сугестопедія – це нова комбінація з переважно старих елементів, на основі яких створюється новий тип навчального процесу з новими завданнями і результатами, зі своїми психофізіологічними закономірностями і новими перспективами.

Слід сказати, що актуальність педагогічного навіювання вперше виникла у зв'язку з вивченням питань подолання формалізму в процесі навчання у вітчизняній педагогіці (1949-1960 рр.) та отримала значний розвиток у Болгарії. Виникнувши в 60-70-х роках ХХ століття, сугестопедична теорія Г.К.Лозанова одержала первинне використання у методистів з іноземних мов у практичному аспекті [4]. І лише пізніше, у 80-м роках, коли під впливом нових соціальних умов пріоритетною метою стало навчання іноземній мові як засобу спілкування, як способу залучення до культури країн носіїв мови, відбулося теоретичне осмислення сугестопедичної теорії (та її аспектів – *гіпнопедії, сугестопедії, релаксопедії та ритмопедії*), її трансформація в новий напрям – *інтенсивне навчання іноземним мовам*.

Основою зазначених методів покладається прийом впливу на мнестичні можливості учня, який характеризує кожний із цих напрямків окремо: орієнтація на функціональні можливості "сторожового пункту" уві сні (гіпнопедія), сугестивні впливи (сугестопедія), прогресивна м'язова релаксація та автогенне тренування (релаксопедія), організація перехідних станів біоритмів – гіпнотичних фаз (ритмопедія) і пов'язані з ними вихідні, що визначають конкретну "процедуру введення інформації" [8, с. 54-65].

І.В. Шувалова виділяють низку позитивних аспектів сугестопедії:

1) Сугестопедична система навчання має у своїй основі глибинні фізіологічні корені. Спираючись на фундаментальні дослідження Т.П. Павлова, І.М. Сеченова, А.А. Ухтомського, Н.Є. Введенського, вона зумовлює підвищену інтелектуальну й емоційну працездатність у навчальному процесі. Позитивним елементом "економічного принципу" (за І.П. Павловим) є те, що упродовж сугестопедичних сеансів має місце не

тільки вплив в усвідомленому регістрі свідомості, а й у неусвідомлених регістрах, надпорогових.

2) Сугестопедія створює можливість широкого застосування у масовій навчальній практиці засобів психотерапії, що певним чином зумовлює явище гіпермнезії завдяки, в першу чергу, паралельному надходженню інформації на свідомому і неусвідомленому рівнях і створенню установки на активізацію резервів особистості. Враховуються психотерапевтичні чинники наявності асугестивних бар'єрів як психічних захисних механізмів особистості і пропонуються засоби сугестування, які витікають із можливостей неспецифічної психічної реактивності.

3) Психологічну основу нової навчальної системи склали досягнення школи Л.С. Виготського з виявлення зв'язку між уявою і пам'яттю, мислення і мовою; відкриті А.Р. Лурія явище синестезії; принцип активності навчання, запропонований Л.С. Виготським; теорія психологічної установки Д.Н. Узнадзе. Цілком виправданим є твердження Г.К. Лозанова стосовно того факту, що навчання не може бути побудоване на протиставленні усвідомленого і неусвідомленого, а тільки на визнанні їхньої єдності.

4) Сугестопедична навчальна система на уроках іноземних мов допомагає учням засвоювати велику кількість мовних одиниць, виробляє здатність активно використовувати мовний "запас" у спілкуванні на іноземній мові, поліпшує розуміння іноземної мови, виробляє вміння гнучко варіювати спілкування, переносити засвоєні мовні одиниці в інші ситуації.

5) Сугестопедичне навчання високомотивоване. Цьому сприяє психологічна безпека учня на уроці, зняття комунікативних бар'єрів, автоматизація навичок, внутрішня радість, яка йде від відчуття розширення власних можливостей.

6) Сугестопедія Г.К. Лозанова повертає дожиття забути колективні форми навчання, запропоновані у свій час Л.С. Виготським, сприяє соціальній адаптації особистості і переборенню труднощів спілкування. Г.К. Лозанов першим поставив і успішно вирішив питання про необхідність керівництва з боку учителя спілкуванням. Це поняття було введено у дидактику і методику навчання.

7) Ефективність сугестопедичної системи навчання полягає у її спрямованості на комплексний розвиток особистості учня, на одночасний розвиток інтелектуальних, емоційних і мотиваційних її сторін. Крім цього, для неї характерна психогігієнічна і психопрофілактична спрямованість [9, с. 51].

У 80-х рр. минулого століття у розвитку сугестопедії в Україні виділяються технологічні аспекти сугестопедичного вивчення іноземних мов та розробка творчих методів навчання, які, у поєднанні з сугестопедичним вивченням різних шкільних предметів, покликані були позбавити сугестопедичне навчання від переважно репродуктивного рівня засвоєння знань учнями. Це висвітлювали у своїх виступах на науковій

сесії в Болгарії у 1989 році доцент Київського державного педагогічного інституту іноземних мов П.І. Сердюков та співробітник НДІ педагогіки УРСР, тоді ще доцент А.Й. Сиротенко.

3. Тут можна говорити про гештальттеорію (М. Вертхеймер, Г. Мюллер, В. Келер, К. Коффка, Ф. Перлз й ін.), яка ґрунтується на вченні про гештальт – цілісну організацію об'єкта сприйняття, за яких умов тільки і можливе засвоєння знань. Звідси будується особлива теорія засвоєння як одномоментне відображення в ході навчальної діяльності, що знаходить втілення у такому методі викладання іноземних мов, як "метод 25 кадрів". Вправи з гештальттеорії оперують досить великими закінченими в значеннєвому відношенні фрагментами інформації, що передбачає відображення та збереження структури фрагмента і його змісту. Відтак, так званий *гештальтний підхід до навчального процесу* базується на принципі цілісності сприйняття та структуралізації об'єктів реальності (синергетичний принцип "*ціле більше частин*").

У контексті педагогічної дії цей підхід реалізується у вигляді **методу комплексної подачі мовного матеріалу (глобалізація, педагогічна інтеграція, фундаменталізація знань, методика укрупнення дидактичних одиниць та ін.)**. У контексті психологічних механізмів педагогічного процесу цей метод відповідає особливому сугестопедичному підходу – *глобалізації*, який Г.К. Лозанов називає особливим видом узагальнення навчального матеріалу на базі закономірностей певного навчального предмета. Передбачає об'єднання в одному занятті кількох тем. Глобалізація виділяє суттєве, як при складанні резюме. Поряд з цим даються і складові елементи загального, які знаходяться на другому плані.

Відтак, актуальною постає **гештальтосвіта** (О.М.Князева, С.П. Курдюмов, С.Ф. Клепко, В.А. Кушнір, та ін.), яка пов'язана із такою процедурою навчання, таким способом зв'язку педагога та вихованця, коли процес навчання активізується не як процес перекладання знань з однієї голови в іншу, не повідомлення, висвітлення та подавання готових істин. Це – нелінійна ситуація відкритого діалогу, прямого та зворотного зв'язку, солідаристичної освітньої пригоди, потрапляння (в результаті вирішення проблемних ситуацій) в один самоузгоджений темпосвіт. Це – ситуація збудження власних сил та здібностей того, кого навчають, ініціювання його на один з власних шляхів розвитку. Гештальтосвіта розуміється як стимулююча, збуджуюча, освіта, як відкриття себе чи співпраця з іншими людьми.

Отже, знання у системі гештальтосвіти не просто накладається на структури людей або, тим більше, нав'язується їм: така педагогічна дія реалізується **приховано**, вона постає освітою, яка стимулює власні, ще не проявлені, приховані лінії розвитку людини, яка виявляє спосіб відкриття реальності, пошуку шляхів в майбутнє.

У контексті гештальтосвіти виявляються процеси цілісного сприйняття навчального матеріалу як єдиного гештальту, що пояснюється

явищем імпритінгу. З позиції синергетичного підходу адаптивний процес можна зіставити з неврівноваженими станами живих систем. Суттєвим тут є те, що формування психологічних настанов вихованців може здійснюватися на рівні неврівноважених станів живих систем, оскільки з погляду синергетики, існування живих систем можна розуміти як нелінійний, біфуркаційний, вибуховий процес, як стрибок у розвитку, що постійно трансформує один якісний стан певної системи в інший. При цьому у живих систем цей нелінійний процес виявляється як феномен чутливих етапів розвитку, де має місце корінне морфологічне, функціональне перепрофілювання живих систем. Чутливі періоди як "нормальні кризи розвитку", де формуються базові психологічні настанови людини, співвідносяться з явищем "соціального переходу", що в етнографічному плані реалізується в обрядах ініціації, вони виявляються в моменти зміни певного режиму життєдіяльності людини, коли вона постає чутливою, чутливою до різноманітних зовнішніх подразників і часто стає об'єктом їхнього впливу.

Суттєво, що зазначений вище феномен можна використовувати у навчально-виховному процесі, а саме таке використання завдяки зазначеній пояснювальній моделі може отримати відповідне психолого-педагогічне обґрунтування.

4. Важливою тут є методика інфантелізації (психологічно позитивний регрес у дитячий вік). Як пише С.С.Пальчевський, із повсякденної практики відомо, що коли необхідно запам'ятати значний за обсягом навчальний матеріал, у людини напружується мускулатура тіла. В організмі відбуваються певні вегетативні зміни. У такому стані учень виглядає "активним", примушує пригадати передстартову позицію. З погляду традиційної навчальної системи подібна ситуація є яскравою ілюстрацією одного з традиційних принципів активності навчання, до речі, правильного у своїй основі. Важливо, як підтвердили дослідження в НДІ сугестології м. Софії, активність виявляється не в мускульних зусиллях, вегетативних змінах і психічних напругах, а у ставленні до навчального процесу. Сама ж активність запам'ятовування зовнішньо може виявитися у певній на перший погляд пасивності. Але остання за умови інфантелізації в процесі навчання насправді є виявом надактивного ставлення до навчального процесу. Таким чином, психічна і фізична пасивність у процесі запам'ятовування є одним із найсуттєвіших виявів інфантелізації. Вона полегшує процес надзапам'ятовування.

5. Можна говорити про синергетичний ефект цілісності системи, який виявляє принцип "талант – це сума талантів".

Системна цілісність педагогічної реальності виявляє синергетичний принцип "талант – це сума талантів та здібностей", який ґрунтується на тому припущенні, що основою для всіх спеціальних здібностей є загальні здібності ("генеральний чинник інтелекту", "базальний чинник обдарованості"). Цей принцип у свій час висунув Б.М. Теплов, який показав, що талант – це багатобічне явище. Останнє відповідає

синергетичному принципу нададитивності, коли системи володіють певними системними властивостями, що не притаманні властивостям їх складових. Зазначений принцип можна ілюструвати практикою *Вальдорфської школи*, де використовується *евритмія* – особливий вид мистецтва, який синтезує думки і слова, колір, музику і рухи.

Принцип “талант – це сума талантів” може знайти реалізацію у методі інтеграції правопівкульової та лівопівкульової стратегій пізнання у навчальному процесі, що ілюструється педагогічною системою В.Ф. Шаталова. Ця система використовує принцип півкульового синтезу, коли у рамках навчального процесу приводяться до гармонії два аспекти людської психіки – “правий” (конкретний) та “лівий” (абстрактний). Тут, з одного боку, юнаки та дівчата одержують той чи інший набір конкретних фактів (математичних, історичних, географічних тощо), а з іншого, – всі ці факти перекладаються на мову опорних сигналів, що є абстрактними категоріями. Учні вчаться цілеспрямовано та регулярно маніпулювати одночасно двома протилежними рядами реалій нашого життя, здійснюючи їх взаємну трансформацію, коли конкретне сприймається та розуміється через абстрактне, а абстрактне – через конкретне.

Доречно навести й ідею М.П. Щетиніна щодо розвитку таланту, яку він представив у книзі *“Збагнути неоссяжне”*. Він спирався на положення: здатність до одного виду діяльності складається зі спроможностей до інших (*“талант – це синтез множини талантів”*). А тому завдання розвитку кожної здібності має бути одночасно й завданням розвитку “побічних” здібностей. Для того, щоб виховати спеціаліста, необхідно, крім турботи про спеціалізацію, розвивати “людину взагалі”, людину в цілому. Так народилася ідея *школи-комплексу*, яка в початковому вигляді розглядалася як об’єднання шкіл: загальноосвітньої, музичної, художньої і хореографічної.

Проведений аналіз дозволяє говорити про необхідність подальшої розробки а розвитку психопедагогіки як перспективного напряму психолого-педагогічного знання.

Використана література:

1. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности / Л.И. Анцыферова // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 426–434.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – М.: Изд. ЦОЦ, 1996. – 397 с.
3. Гегечкори Л.Ш. Системный подход к обучению языкам взрослых / Л.Ш. Гегечкори // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Изд. ЛГУ, 1979. – С. 63-73.
4. Лозанов Г. Суггестология / Г. Лозанов. – София, 1971. – 346 с.
5. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – 357 с.
5. Плеханов Г.В. Избранные философские произведения / В.В. Плеханов. – М.: Политиздат, 1956. – Т. 1. – 847 с.

6. Прангвишвили А.С. Исследования по психологии установки / А.С. Прангвишвили. – Тбилиси : Ин-т психологии им. Д.Н.Узнадзе, 1967. – 238 с.
7. Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с.
8. Шехтер И.Ю. Подход к обучению языку / И.Ю. Шехтер // Актуальные проблемы учебного процесса. – М., 1973. – С. 54-65.
9. Шувалова И.В. Психологические факторы интенсивности суггестопедии Г. Лозанова / И.В. Шувалова // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 4. – С. 45-53.